

Maaz, Kai; Watermann, Rainer

Reproduktion oder Mobilität? Zur Wirkung familiärer Prozessmerkmale auf die Studienintention am Ende der gymnasialen Oberstufe

ZSE : Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 27 (2007) 3, S. 285-303



Quellenangabe/ Reference:

Maaz, Kai; Watermann, Rainer: Reproduktion oder Mobilität? Zur Wirkung familiärer Prozessmerkmale auf die Studienintention am Ende der gymnasialen Oberstufe - In: *ZSE : Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 27 (2007) 3, S. 285-303 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-56153 - DOI: 10.25656/01:5615

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-56153>

<https://doi.org/10.25656/01:5615>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, veröffentlichen oder widernutzend nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this document must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

ZSE Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation **Journal for Sociology of Education and Socialization**

27. Jahrgang / Heft 3/2007

Beiträge

- Margrit Stamm
Begabtenförderung und soziale Herkunft. Befunde zu den verborgenen
Mechanismen ihrer Interaktion
*Education of the Gifted and Social Background. Findings to the Hidden
Mechanisms of their Interaction* 227
- Christine Wiezorek, Sylke Fritzsche
Fremdenfeindlichkeit und Bildung
Xenophobia and Education 243
- Jan Skrobanek
Wahrgenommene Diskriminierung und (Re)Ethnisierung bei Jugendlichen
mit türkischem Migrationshintergrund und jungen Aussiedlern
*Perceived Discrimination and (Re)ethnicisation among Young Turks and
Resettlers* 265
- Kai Maaz, Rainer Watermann
Reproduktion oder Mobilität? Zur Wirkung familiärer Prozessmerkmale
auf die Studienintention am Ende der gymnasialen Oberstufe
*Reproduction or Mobility? The Effects of Family Process Variables on
Intentions to Enter Higher Education* 285
- Peter Rieker
Problemlösung in Familie und Peergroup
Problem-solving in Family and Peer Group 304

In eigener Sache

- Das institutionelle Gedächtnis der ZSE 320
- Der Sozialisationsforschung eine Stimme geben. Klaus Hurrelmann und
die ZSE 321
- Familie als Kontext, Instanz und Bedeutungsträger: Rosemarie Nave-
Herz und die ZSE 324
- Jürgen Zinnecker und die ZSE 1996 bis 2006 326

Rezensionen/Book Reviews

Einzelbesprechungen

A. Traub über I. Behnken „Urbane Spiel- und Straßenwelten“	328
M. Grundmann über B. Friebertshäuser et al. (Hrsg.) „Reflexive Erziehungswissenschaft“	329
M. Xyländer & A. Lange über P. Büchner & A. Brake (Hrsg.) „Bildungsort Familie“	330

Aus der Profession/Inside the Profession

Veranstaltungskalender

DGS-Sektion <i>Jugendsoziologie</i> „(Virtuelle) Raumüberwindung: Technikbasierte Raumbezüge im Jugendalltag“	334
DGS-Sektion <i>Familiensoziologie</i> : „Beziehungs- und Familienentwicklung“	334
Society for Research on Adolescence (SRA): The 12 th Biennial Meeting	335
DGPs und International Union of Psychological Science	335

Studium und Weiterbildung

Ausbildung zum/r Familien-Mediator/in am Nürnberger Ausbildungsinstitut n.i.m.o.s.	336
---	-----

<i>Call for Papers</i>	336
------------------------------	-----

<i>Vorschau/Forthcoming Issue</i>	336
---	-----

Reproduktion oder Mobilität? Zur Wirkung familiärer Prozessmerkmale auf die Studienintention am Ende der gymnasialen Oberstufe¹

Reproduction or Mobility? The Effects of Family Process
Variables on Intentions to Enter Higher Education

Soziale Disparitäten der Bildungsbeteiligung entstehen an den Gelenkstellen von Bildungsverläufen. In der empirischen Bildungsforschung ist bereits gut dokumentiert, dass beim Übergang von der Grundschule in die verschiedenen Schulformen des Sekundarschulsystems soziale Disparitäten wirken. Verschiedene Untersuchungen konnten darüber hinaus nachweisen, dass auch die Chance des Hochschulzugangs nicht von allen Personen in gleicher Weise genutzt wird und an Merkmale der sozialen Herkunft gekoppelt ist. Allerdings ist es in vielen Studien nicht möglich, zwischen primären und sekundären Herkunftseffekten zu unterscheiden. Der Beitrag nimmt die Trennung von primären und sekundären Effekten der sozialen Herkunft auf und untersucht die Wirkung familiärer Struktur- und Prozessmerkmale auf die Studienintention am Ende der gymnasialen Oberstufe. Theoretisch wird auf die reproduktionstheoretischen Annahmen Bourdieus und die mobilitätstheoretischen Annahmen DiMaggios zurückgegriffen, deren empirische Überprüfung eine differenzierte Erfassung sozialer Hintergrundmerkmale voraussetzt. Die Datengrundlage (N = 4.730) bildet das Forschungsprojekt „Transformation des Sekundarschulsystems und akademische Karrieren“ (TOSCA). Die Ergebnisse zeigen zum einen, dass auch an der späten Entscheidungssituation primäre und sekundäre Disparitäten wirksam werden und dass zum anderen die ausschließliche Berücksichtigung familiärer Strukturmerkmale für die Analyse sozialer Disparitäten ein unvollständiges Bild vom Wirken familiärer Hintergrundmerkmale vermittelt. Zwar sind familiäre Strukturmerkmale größtenteils über familiäre Prozessmerkmale vermittelt, letztere haben aber auch einen von der Sozialschicht unabhängigen Effekt auf die Ausprägung der Studienintention.

Schlüsselwörter: Studienintention, Hochschulzugang, soziale Ungleichheit, Bildungsentscheidung

Social disparities in educational participation emerge primarily at points of transition in the education system. Empirical educational research has already documented social disparities at the transition from primary school to the different tracks of the secondary system. Moreover, several studies have shown that not all students take

1 Die Arbeit basiert auf dem Forschungsprojekt „Transformation des Sekundarschulsystems und akademische Karrieren“ (TOSCA), welches als Gemeinschaftsprojekt des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung, Berlin, und dem Institut zur Qualitätssicherung im Bildungswesen, Berlin, durchgeführt wird. Die TOSCA-Studie wurde mit Mitteln der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG, Kennzeichen Nr. KO1513/6-1) gefördert.

equal advantage of the opportunity to enter higher education, but that college entry is also linked to social background characteristics. The design of many of these studies made it impossible to distinguish between primary and secondary effects of the social background, however. The present article investigates the effects of family structure and process variables on the intentions of final-year Gymnasium students to enter higher education, distinguishing between primary and secondary background effects. Bourdieu's cultural reproduction theory and DiMaggio's cultural mobility theory provide the theoretical framework. The database (N = 4,730) is drawn from the "Transformation of the Secondary School System and Academic Careers" (TOS-CA) study. Findings confirm that primary and secondary disparities influence the decision on whether or not to enter higher education. Moreover, the results show that an analysis of social disparities focusing exclusively on family structure variables cannot provide a complete picture of the effects of family background characteristics. Although family structure variables are largely mediated by family process variables, the latter also have effects on the intention to enter higher education that are independent of social background.

Keywords: intention to enter higher education, access to higher education, social inequality, educational decisions

1. Einleitung

Im tertiären Bildungssystem hat seit Beginn der 1950er Jahre eine bedeutsame Expansion stattgefunden (vgl. Mayer, 2003; OECD, 2003). Der Anteil der deutschen Studienanfänger/innen an der gleichaltrigen Bevölkerung (19- bis 24-Jährige) ist im Jahr 2003 auf 37 Prozent gestiegen und hat damit den höchsten Stand in der Bundesrepublik Deutschland erreicht (Isserstedt, Middendorff, Weber, Schnitzer & Wolter, 2004). Trotz einer insgesamt erhöhten Partizipation an tertiärer Bildung steht der Zugang zur Hochschulbildung nicht allen sozialen Schichten² in gleicher Weise offen, darauf haben Müller und Pollak (2004) in ihrer kürzlich erschienenen Arbeit abermals hingewiesen. Sie stellen im Zeitverlauf zwar eine Verringerung der sozialen Ungleichheitsverhältnisse beim Hochschulzugang fest. Das Ausmaß relativer Ungleichheit zwischen den Sozialschichten ist aber nach wie vor bedeutsam. Dies bestätigen auch die seit Mitte der 1980er Jahre vorgelegten Analysen des Hochschul-Informationssystems (HIS), wonach sich Studienanfänger/innen an Universitäten und an Fachhochschulen nach Merkmalen sozialer Herkunft systematisch voneinander unterscheiden (Bathke, 1993; Bathke & Schreiber, 1997; Bathke, Schreiber & Sommer, 2000; Bathke & Schreiber, 2001).

In den genannten Untersuchungen wurde der familiäre Hintergrund hauptsächlich über Strukturmerkmale (Bildungsniveau und Sozialschichtzugehörigkeit) operationalisiert. Spätestens seit PISA ist man in der empirischen Bildungsforschung dazu übergegangen, den sozialen Hintergrund mehrdimensional zu erfassen (Baumert & Maaz, 2006). Neben den familiären Strukturmerkmalen wurden auch Prozessmerkmale, wie die kulturellen Praxen der Familien oder Formen der familiären Kommunikation, zur Erfassung der sozialen Herkunft, herangezogen. Baumert, Watermann und Schümer (2003) konnten am Beispiel des Effekts der sozialen Herkunft auf die Lesekompetenz differenzielle Effekte familiärer Struktur- und Prozessmerkmale nachweisen. So war die Wirkung

2 Die Begriffe soziale Schicht und soziale Klasse werden im Folgenden synonym verwendet (vgl. hierzu Geißler, 2002; Maaz, 2006).

der Sozialschichtzugehörigkeit in hohem Maße über familiäre Prozessmerkmale vermittelt. Vergleichbare Ergebnisse berichteten Jungbauer-Gans (2004) und Watermann und Baumert (2006) in international vergleichenden Auswertungen der PISA-2000-Studie. Diese Befundlage verdeutlicht, dass die analytische Trennung und gleichwohl simultane Berücksichtigung von Struktur- und Prozessmerkmalen familiärer Lebensverhältnisse eine differenziertere und möglicherweise auch angemessenere Beschreibung sozialer Ungleichheitsverhältnisse und deren Vermittlung in Bezug auf Basiskompetenzen liefert. Bislang fehlen Analysen, die das Zusammenspiel von Struktur- und Prozessmerkmalen familiärer Lebensverhältnisse auf Bildungsaspirationen und -entscheidungen systematisch analysieren.

Mit dem vorliegenden Beitrag wird an diesem Desiderat angesetzt. Im Zentrum stehen zwei Forschungsfragen: Zum einen soll untersucht werden, inwiefern beim Übergang in ein Hochschulstudium – einer späten Gelenkstelle individueller Bildungslaufbahnen – soziale Disparitäten wirksam sind, und zum anderen wird der Frage nachgegangen, welchen Einfluss jeweils familiäre Struktur- und Prozessmerkmale auf die Ausbildung der Studienintention von Schülerinnen und Schülern am Ende der gymnasialen Oberstufe haben. Zunächst werden theoretische Bezüge dargestellt, die Annahmen über die Wirkung familiärer soziokultureller Merkmale treffen (Abschnitt 2). Im Abschnitt 3 erfolgen die Konkretisierung der Fragestellung und die Formulierung zentraler Annahmen, die anschließend empirisch überprüft werden. Bevor die Ergebnisse in Abschnitt 5 dargestellt werden, beschreibt der Abschnitt 4 die Datengrundlage, die Operationalisierung der Indikatoren sowie das statistische Vorgehen. Abschließend werden die Ergebnisse zusammengefasst und diskutiert (Abschnitt 6).

2. Theoretischer Hintergrund

2.1 Primäre und sekundäre Effekte der sozialen Herkunft

Will man überprüfen, ob soziale Disparitäten bei der Bereitschaft ein Studium beginnen zu wollen vorliegen, muss danach unterschieden werden, ob die Wirkungen der sozialen Herkunft auf die Studienintention auf leistungsbezogene Unterschiede oder auf sozialschichtspezifische Bildungsentscheidungen zurückzuführen sind. Um diese Unterscheidung vorzunehmen, kann auf die Theorie rationaler Bildungswahlen von Boudon (1974) zurückgegriffen werden, die die Theoriebildung in der Soziologie und Erziehungswissenschaft nachhaltig beeinflusst hat (vgl. die Ansätze von Erikson & Jonsson, 1996; Breen & Goldthorpe, 1997; Esser, 1999; zusammenfassend vgl. Maaz, Hausen, McElvany & Baumert, 2006). Nach Boudon (1974) kann zwischen primären und sekundären Effekten der sozialen Herkunft unterschieden werden, die auch als primäre und sekundäre Disparitäten beschrieben werden können. Unter primären Ungleichheiten können Unterschiede in den bis zu einer Übergangsschwelle erworbenen und für die nächste Etappe vorausgesetzten Kompetenzen verstanden werden, die in der Regel von der sozialen Herkunft nicht unabhängig sind. Als sekundäre Ungleichheiten bezeichnet Boudon soziale Disparitäten, die bei gleichen Kompetenzen aus einem je nach sozialer Lage der Familie unterschiedlichen Entscheidungsverhalten entstehen. Von entscheidender Bedeutung sind hierbei die in Abhängigkeit von der Sozialschicht differenziellen

Auswirkungen des Motivs des intergenerationellen Statuserhalts, unterschiedliche Erfolgserwartungen und die sozialschichtabhängigen Kosten-Nutzen-Relationen von Bildungsentscheidungen (vgl. auch Becker, 2004; Ditton, 2004; Maaz, 2006). Soziale Ungleichheiten beim Übergang von der Schule in ein Studium kommen durch herkunftsabhängige Bildungsentscheidungen (sekundäre Effekte) und der zwischen den Sozialschichten variierenden Leistungsperformanz der Kinder (primäre Effekte) zustande.

Während über die Wirkungen sekundärer sozialer Disparitäten beim Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I vielfach berichtet worden ist (z.B. Ditton, Krüsken & Schauenberg, 2005; Ditton & Krüsken, 2006; Lehmann, Peek & Gänsfuß, 1997; Becker, 2000a, 2003, 2004), liegen für den Hochschulzugang vergleichsweise wenige Ergebnisse vor. Auf der Grundlage der am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung durchgeführten Längsschnittstudie BIJU („Bildungsverläufe und psychosoziale Entwicklung im Jugend- und jungen Erwachsenenalter“) zeigen Schnabel, Alfeld, Eccles, Köller und Baumert (2002), dass die Absicht, ein Studium zu beginnen, um das 1 1/2-fache zunimmt, sofern ein Elternteil die allgemeine Hochschulreife an Stelle eines niedrigeren Bildungsabschlusses besitzt. Die Autoren haben für die Fachleistungen, Noten und fachspezifischen Selbstkonzepte kontrolliert, sodass der Effekt als sekundärer Herkunftseffekt interpretiert werden kann. Auch in der TIMS-Studie („Third International Mathematics and Science Study“) wies der höchste berufliche Bildungsabschluss der Eltern bei Kontrolle der in den Leistungskursen erzielten Punktzahlen einen positiven Effekt auf die Studienintention auf (Schnabel & Gruhn, 2000). Andere Untersuchungen greifen zwar das Konzept der primären und sekundären Disparitäten auf, können diese aber aufgrund fehlender Informationen über die Leistungsperformanz der Schülerinnen und Schüler nicht empirisch voneinander trennen (vgl. Becker, 2000b; Müller & Pollak, 2004).

Insbesondere in der soziologischen Ungleichheitsforschung werden Effekte der Sozialschichtzugehörigkeit und des Bildungsstatus der Eltern auf den Hochschulzugang berichtet. Diese Effekte können im Sinne der vorgenannten Unterscheidung in Struktur- und Prozessmerkmale sozialer Herkunft als Struktureffekte bezeichnet werden. Wenig ist bisher über die Wirkmechanismen der Prozessmerkmale bekannt.

2.2 Theoretische Ansätze zur Wirkung familiärer Struktur- und Prozessmerkmale

In diesem Abschnitt werden zwei theoretische Ansätze skizziert, die Aussagen über die Wirkmechanismen familiärer Struktur- und Prozessmerkmale in Bezug auf den Bildungserfolg treffen, die Annahmen Bourdieus zum Prozess der gesellschaftlichen Reproduktion (Reproduktionsthese) und die auf Bourdieu Bezug nehmenden mobilitätstheoretischen Überlegungen von DiMaggio (Mobilitätsthese).

Bourdies Annahmen zum Prozess der gesellschaftlichen Reproduktion

Nach Bourdieu erfolgt der Statuserhalt der Familie über kulturelle Dispositionen, die dazu beitragen, dass Kinder in der Schule erfolgreich sind (Bourdieu, 1973). Die Ausbildung der kulturellen Dispositionen vollzieht sich über fami-

liäre Transmissionsprozesse. Dieser Transmissionsprozess erfolgt unter anderem über die Weitergabe kultureller Praxen und sozialer Ressourcen in der familiären Sozialisation (Bourdieu, 1973; Bourdieu & Passeron, 1971). Dieser Mechanismus bedeutet, dass die Sozialschichtzugehörigkeit einen über das kulturelle und soziale Kapital vermittelten Effekt auf den schulischen Erfolg bzw. die Schulwahl hat. Legt man einen solchen Transmissionsprozess zugrunde, wird implizit von der Annahme ausgegangen, dass der sozioökonomische Status mit der Beschaffenheit der materiellen, sozialen und kulturellen Lebenswelt der Kinder konfundiert ist (Bourdieu, 1982). Kinder aus statushohen Sozialschichten sind demnach während ihrer familiären Sozialisation mit einer anderen Umwelt umgeben als Kinder aus sozial weniger begünstigten Schichten (Bradley, Corwyn, McAdoo & Coll, 2001). Die familiäre Transmission erfolgt also über sozialschichtspezifische Einstellungsmuster und Praxen (kulturelles Kapital) und über soziale Ressourcen (soziales Kapital) (vgl. hierzu u.a. Georg, 2004; Zinnecker & Georg, 1996).

Dieser Vermittlungsmechanismus kann als der Motor der sozialen Reproduktion nach Bourdieu bezeichnet werden. Vereinfacht lässt sich der Reproduktionsprozess so verstehen, „dass eine *Struktur* (Verwandtschaft oder Klasse) bestimmte Dispositionen (bei Individuen oder Gruppen) ausprägt, die zu praktischen Handlungen und einer strategischen *Praxis* führen, sodass die ursprüngliche Struktur wiederhergestellt und der Zirkel geschlossen wird. Die Vermittlung zwischen Struktur und Praxis leistet der *Habitus*.“ (Müller, 1986, S. 163; Hervorhebungen im Original)

Kulturelles Kapital dient bei Bourdieu ausschließlich als Mittel der Reproduktion der Oberschicht und besitzt somit eine Status erhaltende Funktion. Eine kompensatorische Funktion, die den Aufstieg in die Oberschicht ermöglicht, sehen Bourdieus Annahmen nicht vor.

DiMaggios mobilitätstheoretische Annahmen

DiMaggio und Mitarbeiter untersuchten den Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft, kulturellem Kapital und Schulerfolg (DiMaggio, 1982; DiMaggio & Mohr, 1985; Mohr & DiMaggio, 1995). Analog zu Bourdieu gehen sie davon aus, dass soziale Herkunft, kulturelles Kapital und Bildungserfolg miteinander verzahnt sind. Sie gehen jedoch von einer Lockerung in der Interdependenz dieser drei Elemente aus. Lässt sich diese Vermutung empirisch nachweisen, so könnte die These der kulturellen Reproduktion zurückgewiesen werden.

DiMaggio (1982) stellte in seinen Arbeiten dem Reproduktionsmodell von Bourdieu eine Mobilitätsthese gegenüber. Er überprüfte anhand einer amerikanischen Schülerstichprobe, ob das kulturelle Kapital nur zu einer Reproduktion der Oberschicht führt oder ob durch die Partizipation an der Hochkultur auch Mobilitätsprozesse ermöglicht werden. Hierzu ermittelte er den Einfluss des kulturellen Kapitals der Schüler auf die Schulnoten in verschiedenen Fächern. Empirisch überprüfte er die beiden Thesen, indem er untersucht, ob das kulturelle Kapital den Einfluss der sozioökonomischen Stellung auf den Schulerfolg vollständig vermittelt (Reproduktionsthese) oder ob das kulturelle Kapital neben der sozioökonomischen Herkunft einen eigenen Effekt auf den Schulerfolg hat (Mobilitätsthese). Er konnte zeigen, dass sich der Effekt der sozio-

ökonomischen Herkunft verringert, wenn das kulturelle Kapital in den Analysen berücksichtigt wird, aber das kulturelle Kapital einen eigenen Effekt auf die Leistung besitzt. DiMaggio und Mohr (1985; Mohr & DiMaggio, 1995) bestätigten die Ergebnisse. Sie behaupteten, eine partielle Entkopplung zwischen dem kulturellen Kapital und der sozialen Herkunft empirisch nachgewiesen zu haben. Der positive Effekt des kulturellen Kapitals auf den Bildungserfolg trage eher zu Mobilitätsbewegungen des sozialen Status bei als zu dessen Reproduktion (Mohr & DiMaggio, 1995). Die von DiMaggio postulierte Mobilitätsthese wurde in der empirischen Bildungsforschung bislang nur vereinzelt geprüft (vgl. hierzu Jungbauer-Gans, 2004, 2006).

3. Konkretisierung der Fragestellung

Im Folgenden wird ein Modell vorgestellt, das die zuvor skizzierten Positionen aufgreift und die Untersuchung der Studienintention theoretisch anleiten soll. Dieses Modell unterscheidet zwischen Struktur- und Prozessmerkmalen der familiären Herkunft. Mit der *sozioökonomischen Stellung* und dem *Bildungsniveau* der Eltern werden zwei Strukturmerkmale berücksichtigt. Auf der Prozessebene familiärer Lebensverhältnisse werden Angaben über die *kulturelle Praxis* der Schülerinnen und Schüler, die *soziale Praxis* der Familie und der *Bücherbesitz* herangezogen, deren Ausprägungen wiederum von den familiären Strukturbedingungen abhängig sind und die den Verlauf einer Schullaufbahn positiv beeinflussen. Maße einer mehr oder weniger erfolgreichen Schullaufbahn sind in diesem Modell die zum Ende der Schullaufbahn erbrachten Kompetenzen in den Bereichen *Mathematik* und *Englisch* sowie die *Abiturnote*. In diesen Merkmalen kommt die nachhaltige Wirkung familiärer Ressourcen zum Ausdruck. Sie können als vermittelnde Variable zwischen den familiären Struktur- und Prozessmerkmalen und der Studienintention betrachtet werden. Zusammenfassend wird bezüglich der Studienintention von folgenden Hypothesen ausgegangen:

- Der soziale Hintergrund der Schülerinnen und Schüler wirkt im Zusammenspiel von Struktur- und Prozessmerkmalen auf die Studienintention.
- Der Bildungshintergrund und der sozioökonomische Status der Herkunftsfamilie besitzen positive Effekte auf die kulturelle Praxis, soziale Praxis der Familie und auf den Bücherbesitz (Prozessmerkmale).
- Struktur- und Prozessmerkmale besitzen positive Effekte auf die schulischen Kompetenzen und die Abiturnote.
- Die Effekte der schulischen Kompetenzen auf die Studienintention sollten größtenteils über die Abiturnote vermittelt sein.
- Effekte des sozioökonomischen Status auf die Studienintention sollten größtenteils über die familiären Prozessmerkmale vermittelt sein.
- Der sozioökonomische Status besitzt einen positiven Effekt auf die Studienintention und deutet damit auf sekundäre soziale Disparitäten hin.

Bezüglich der theoretischen Annahmen zur Wirkung der Struktur- und Prozessmerkmale nach Bourdieu und DiMaggio lassen sich zwei konkurrierende Vermittlungsmechanismen beschreiben: Nach Bourdieu erfolgt die familiäre Transmission über das kulturelle Kapital, das somit als Vermittler zwischen der (gesellschaftlichen) Struktur und der (familiären) Praxis fungiert. Das kulturelle Kapital wirkt demnach kumulativ zur Sozialschichtzugehörigkeit und

führt zu einer Reproduktion gesellschaftlicher Verhältnisse. Für DiMaggio ist im Unterschied zu Bourdieu eine privilegierte Klassenlage nicht mehr zwingend an das kulturelle Kapital gekoppelt. Die soziale Klassenlage ist also (partiell) vom kulturellen Kapital entkoppelt. Während der Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und kulturellem Kapital unter Annahme der Reproduktionsthese relativ stark ausgeprägt sein müsste, ist für die Bestätigung der Mobilitätsthese von einem schwachen Zusammenhang auszugehen.

Empirisch bedeutet dies, dass für die Bestätigung der Bourdieuschen Annahmen die Effekte der familiären Prozessmerkmale vollständig über die Strukturmerkmale vermittelt sein müssten und keinen eigenständigen Einfluss auf die Ausprägung der Studienintention nehmen, während die Bestätigung der Mobilitätsthese einen von der Sozialschicht unabhängigen Effekt der familiären Prozessmerkmale auf die Studienintention postuliert.

4. Methode

4.1 Stichprobe

Der im vorliegenden Beitrag analysierte Datensatz entstammt der Untersuchung „Transformation des Sekundarschulsystems und akademische Karrieren“ (TOSCA; Köller, Watermann, Trautwein & Lüdtke, 2004), die in Kooperation zwischen dem Berliner Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (Forschungsbereich Erziehungswissenschaft und Bildungssysteme) und dem Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungssystem durchgeführt wird. In TOSCA wurden Schülerinnen und Schüler im Abschlussjahrgang beruflicher und allgemeinbildender Gymnasien in Baden-Württemberg mit Fachleistungstests, Fragen zum soziokulturellen Hintergrund und Fragebögen zu Persönlichkeitsvariablen untersucht. Die Untersuchung wurde 2002 in 149 Schulen durchgeführt (zur Stichprobenziehung siehe Lüdtke, Köller, Bundt, Gomolka & Watermann, 2004). Pro Schule sollten 40 zufällig gezogene Schülerinnen und Schüler teilnehmen. Die Erhebung dauerte insgesamt 5 Stunden und fand in jeweils zwei Testgruppen mit maximal 20 Schülerinnen und Schülern statt. Insgesamt bearbeiteten $N = 4.730$ Schülerinnen und Schüler die Leistungstests und Fragebögen. Die Teilnahmequote lag damit bei über 80 Prozent. Selektivitätsanalysen zeigen, dass keine systematischen Verzerrungen der realisierten Stichprobe vorliegen (Lüdtke et al., 2004).

In der Stichprobe gibt es insgesamt gesehen nur eine geringe Anzahl fehlender Werte. Da der Ausschluss von Personen mit fehlenden Werten jedoch die Validität der Befunde beeinträchtigen kann, setzt sich in der Forschung zunehmend die Position durch, dass fehlende Werte durch den Einsatz leistungsstarker Algorithmen geschätzt werden sollten, anstatt einen paarweisen oder listenweisen Ausschluss von Personen vorzunehmen (vgl. Allison, 2001). Mit Hilfe des Programms NORM 2.03 (Schafer, 1999) wurden fehlende Werte nach dem Multiple-Imputation-Verfahren (Schafer & Graham, 2002) ersetzt. Insgesamt wurden für jede Person fünf Werte geschätzt, die die Grundlage für die empirischen Analysen bildeten. Alle Auswertungen wurden fünfmal gerechnet und die Ergebnisse nach dem von Rubin (1987) vorgeschlagenen Vorgehen verbunden.

4.2 Variablen

Studienintention. Die Studienintention wurde anhand von drei vierstufigen Likert-Items mit den Ausprägungen (1) ganz sicher nicht, (2) wahrscheinlich nicht, (3) wahrscheinlich, (4) ganz sicher erfasst. Die Vorgabe lautete: „Wie stellen Sie sich Ihren beruflichen Einstieg im Anschluss an den Schulabschluss (den Zivildienst, Bundeswehr, soziales Jahr etc.) vor?“ Es wurden drei Statements mit folgendem Wortlaut vorgegeben: „Ich beabsichtige, eine Berufsausbildung (Lehre) zu beginnen.“; „Ich beabsichtige, ein Studium (an einer Hochschule, Fachhochschule, Pädagogischen Hochschule oder einer Berufsakademie) zu beginnen.“; „Ich beabsichtige, eine Berufsausbildung (Lehre) zu beginnen und ein Studium anzuschließen.“ Für die Messung der Studienintention wurden die Antworten auf das Statement „Ich beabsichtige, ein Studium (an einer Hochschule, Fachhochschule, Pädagogischen Hochschule oder einer Berufsakademie) zu beginnen.“ verwendet.

Sozioökonomischer Status. Für die Messung des sozioökonomischen Status wird der von Ganzeboom, DeGraaf, Treiman und DeLeeuw (1992) entwickelte *International Socio-Economic Index of Occupational Status* (ISEI) verwendet. Der sozioökonomische Status liegt von beiden Elternteilen vor. Es wurde ein Wert für den höchsten sozioökonomischen Status in der Familie gebildet.

Bildungsniveau der Eltern. Der berufliche Bildungsabschluss der Eltern liegt in sechs Ausprägungen vor: ohne beruflichen Bildungsabschluss; Abschluss einer Lehre; Abschluss an einer Berufsfach- oder Handelsschule; Abschluss an einer Fach-, Meister- oder Technikerschule; Studienabschluss an einer Fachhochschule; Studienabschluss an einer Universität, inklusive Promotion.

Besitz von Kulturgütern. Als zentraler Indikator für den Besitz von Kulturgütern wird der Bücherbesitz in der elterlichen Wohnung herangezogen. Hierbei werden vier Ausprägungen berücksichtigt: keine Bücher bis 100 Bücher; 101 – 250 Bücher; 251 – 500 Bücher; mehr als 500 Bücher.

Kulturelle Praxis. Die kulturelle Praxis der Schülerinnen und Schüler wurde in Anlehnung an PISA (vgl. Kunter et al., 2002) operationalisiert. Die Schülerinnen und Schüler wurden gefragt, wie oft sie im letzten Jahr die vorgegebenen Tätigkeiten ausgeübt haben. Die Antworten wurden mittels einer vierstufigen Likert-Skala mit den Ausprägungen (1) nie oder fast nie, (2) etwa 1- bis 2-mal, (3) etwa 3- bis 4-mal, (4) mehr als 4-mal erfasst. Aus den Items „ein Museum oder eine Kunstaussstellung besuchen“ und „eine Oper, Ballett oder ein klassisches Konzert“ besuchen sowie „ein Theater besuchen“ wurde eine Skala gebildet (Cronbachs $\alpha = 0.66$).

Soziale Praxis. Die soziale Praxis, die auch einen Indikator des sozialen Kapitals darstellt, wurde über die Teilnahme der Schülerinnen und Schüler an der Kultur ihrer Eltern gemessen (vgl. Kunter et al., 2002). Es wurde danach gefragt, wie oft Schülerinnen und Schüler gemeinsam mit ihren Eltern bestimmte Aktivitäten ausüben (Beispielitem: mit den Eltern über politische und soziale Fragen diskutieren). Zur Beantwortung stand eine fünfstufige Likert-Skala mit den Ausprägungen (1) nie oder fast nie, (2) wenige Male, (3) etwa einmal im Monat, (4) mehrmals im Monat, (5) mehrmals in der Woche zur Verfügung. Die Skalenbildung erfolgte anhand von fünf Items und weist eine zufriedenstellende interne Konsistenz auf (Cronbachs $\alpha = 0.70$).

Abiturnote. Die Abiturnoten der Schülerinnen und Schüler sowie deren Prüfungsleistungen basieren auf Angaben der Schule.

Mathematikleistungen. Die Mathematikleistungen wurden mit Originalitems (Oberstufentest) aus der *Third International Mathematics and Science Study* (TIMSS; vgl. Baumert, Bos & Lehmann, 2000) erhoben. Der Test umfasst insgesamt 68 Aufgaben mit unterschiedlichen Aufgabenformaten (multiple-choice, offene kurze Antworten, offene ausführliche Antworten), die unterschiedliche Stoffgebiete und kognitive Anforderungen abdecken (für Details siehe Baumert et al., 2000). Einschätzungen der Aufgaben durch Lehrplanexperten und Mathematik-Fachleiter in den untersuchten Schulen belegen die zufriedenstellende Lehrplan-Validität (zu Details vgl. Watermann, Nagy & Köller, 2004). Die interne Konsistenz (Kuder-Richardson-Formel 20) des Gesamttests lag bei 0.80. Die Korrelation zwischen Mathematiknote im letzten Zeugnis und den Testleistungen betrug über alle Schulen und Kursniveaus hinweg $r = .47$ ($p < .001$) und kann als zufriedenstellender Validitätshinweis gewertet werden. Für die statistischen Analysen wurde ein auf Basis der *Item Response Theory* skaliertes Wert verwendet.

Englischleistungstest. Die Englischleistung wurde mit einer Kurzversion des „Test of English as a Foreign Language“ (TOEFL) erhoben, der vom Educational Testing Service (ETS) in Princeton (vgl. Educational Testing Service, 1997) entwickelt wurde. Die Kurzversion umfasst 71 Items zum Hör- und Leseverständnis sowie zu Grammatik- und Orthografiekenntnissen (vgl. Köller & Trautwein, 2004). Die interne Konsistenz (Kuder-Richardson-Formel 20) des Gesamttests lag bei 0.92. Mit der Englischnote im letzten Zeugnis ergaben sich in Grund- und Leistungskursen Korrelationen um $r = .50$ ($p < .001$).

4.3 Statistische Analysen

Die Daten der vorliegenden Studie besitzen eine Mehrebenenstruktur: Schülerinnen und Schüler sind geschachtelt innerhalb der Schulen. Solche „Klumpenstichproben“ (vgl. Bortz & Döring, 1995) zeichnen sich oft dadurch aus, dass Personen innerhalb der Klumpen (Schulen) sich ähnlicher sind als Personen zwischen den Klumpen. Wird diese Ähnlichkeit innerhalb der Klumpen in den statistischen Analysen nicht berücksichtigt, so kann dies bei der Verwendung üblicher Softwarepakete wie SPSS zu einer Unterschätzung der Standardfehler und somit zu einer zu liberalen Signifikanztestung führen (Raudenbush & Bryk, 2002). Das von uns in der vorliegenden Studie verwendete Statistikprogramm WesVar 4.2 (Westat, 2002) erlaubt es, diese komplexe Datenstruktur bei der Parameterschätzung zu berücksichtigen. Wir greifen deshalb durchgängig auf dieses Programm zurück. Ein weiterer Vorteil dieses Programms besteht darin, dass es die Ergebnisse aus den fünf Imputationen nach dem Verfahren von Rubin (1987) kombiniert.

5. Ergebnisse

5.1 Deskriptive Befunde

In einem ersten Schritt werden bivariate Zusammenhänge berichtet. Es lässt sich ein Zusammenhang zwischen der Studienintention und dem sozioökonomischen Status der Eltern von $r = .13$ ($p < .001$) und dem Bildungsniveau der

Eltern von $r = .14$ ($p < .001$) beobachten. Mit höheren Bildungsabschlüssen der Eltern nimmt die Studienintention der Schülerinnen und Schüler zu ($F_{[4, 71]} = 18.51$; $p < .001$; $\eta^2 = .020$). Die Studierneigung der Schülerinnen und Schüler ist somit abhängig vom sozioökonomischen Status und dem Bildungsniveau der Eltern. Des Weiteren korrelieren die familiären Prozessmerkmale positiv mit der Studienintention. Mit steigendem Bücherbesitz nimmt die Studienintention zu ($F_{[3, 72]} = 26.69$; $p < .001$; $\eta^2 = .027$) ($r = .16$). Die Korrelation zwischen der Studienintention und der kulturellen Praxis beträgt $r = .13$ ($p < .001$) und mit der sozialen Praxis $r = .11$ ($p < .001$).

Den obigen Überlegungen folgend müsste die Studienintention bei Schülerinnen und Schülern mit guten und sehr guten Leistungen höher ausfallen als bei Schülerinnen und Schülern mit schlechteren Leistungen. Die Berücksichtigung der verschiedenen Leistungsmerkmale bestätigt diese Annahme. Für die Abiturnote kann der stärkste Zusammenhang berichtet werden ($F_{[3, 72]} = 105.43$; $p < .001$; $\eta^2 = .091$) ($r = .32$). Aber auch die Ergebnisse der Leistungstests in den Bereichen Mathematik ($r = .19$) und Englisch ($r = .13$) korrelieren positiv mit der Studienintention.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass die Studienintention in einem positiven Zusammenhang mit den familiären Struktur- und Prozessmerkmalen sowie mit den Leistungsindikatoren steht (vgl. Maaz, 2006; Maaz, Nagy, Trautwein, Watermann & Köller, 2004; Watermann & Maaz, 2006).

Folgt man den bildungssoziologischen Arbeiten von Boudon (1974), werden primäre Disparitäten als eine Ursache für die Transmission sozialer Ungleichheiten der Bildungschancen von der Elterngeneration auf die Generation der Kinder angesehen. Empirisch nachweisen lassen sich primäre Disparitäten als direkte Effekte sozialer Hintergrundmerkmale auf die schulische Performanz. Die positiven Korrelationen zwischen der Abiturnote und den Merkmalen der sozialen Herkunft (Bildungsniveau $r = .19$; ISEI $r = .17$; Bücherbesitz $r = .24$; kulturelle Praxis $r = .19$) deuten auf primäre Herkunftseffekte hin. Allerdings dürften bei diesen Zusammenhängen auch differenzielle Fördereffekte der in der Sekundarstufe I besuchten Schulform, die nicht unabhängig von der Sozialschichtzugehörigkeit ist, zum Tragen kommen.

5.2 Befunde multivariater Analysen

Um die Effekte der hier betrachteten Variablen zu kontrollieren, werden im Folgenden die Ergebnisse von schrittweise gerechneten multiplen Regressionsanalysen mit der Studienintention als Kriterium berichtet. Die Logik des sukzessiven Hinzufügens von Prädiktoren in das Regressionsmodell liegt darin begründet, dass man so erkennen kann, ob sich Regressionskoeffizienten der Variablen, die bereits im Modell enthalten sind, verändern. Die Reihenfolge der Modelle erfolgt vor dem Hintergrund des beschriebenen theoretischen Modells. In allen Modellen werden das Geschlecht und die regionale Herkunft der Schülerinnen und Schüler (Größe des Wohnortes) berücksichtigt, jedoch nicht tabellarisch ausgewiesen. In einem ersten Schritt (Modell 1) werden familiäre Strukturmerkmale (beruflicher Bildungsabschluss und sozioökonomischer Status) in die Gleichung aufgenommen. Im zweiten Schritt (Modell 2) werden mit dem Bücherbesitz, der kulturellen und der sozialen Praxis familiäre Prozessmerkmale hinzugenommen. Da Baden-Württemberg ein differenziertes

Sekundarschulsystem vorweist, soll in Modell 3 die Schulform, die in der gymnasialen Oberstufe besucht wird, berücksichtigt werden. In Modell 4 werden die Leistungen im Mathematik- und Englischtest hinzugenommen und schließlich in Modell 5 die Abiturnote. Das Modell 6 berücksichtigt nur die Strukturmerkmale der sozialen Herkunft und die Abiturnote, Prozessmerkmale sowie die Ergebnisse der Leistungstests bleiben unberücksichtigt. Die Tabellen 1 und 2 geben die Regressionskoeffizienten für diese 6 Modelle wieder.

Tabelle 1: Regression der Studienintention auf familiäre Struktur- und Prozessmerkmale und Schulform unter Kontrolle des Geschlechts und der regionalen Herkunft (standardisierte Regressionskoeffizienten, $N = 4.730$)

	Modell 1			Modell 2		Modell 3	
	<i>r</i>	<i>b</i>	<i>SE(b)</i>	<i>b</i>	<i>SE(b)</i>	<i>b</i>	<i>SE(b)</i>
ISEI	.13	.06 **	.024	.03	.022	.03	.023
Berufsbildung der Eltern (Ref. Uni-Abschluss)		$F_{[4, 71]} = 5.93;$ $p = .000$		$F_{[4, 71]} = 2.76;$ $p = .034$		$F_{[4, 71]} = 2.65;$ $p = .040$	
– kein Abschluss	-.05	-.02	.021	.00	.023	.00	.023
– Lehraabschluss	-.14	-.10 ***	.021	-.06 *	.024	-.06 *	.024
– Fachschulabschluss	-.09	-.06 *	.022	-.03	.024	-.04	.025
– FH-Abschluss	-.02	-.01	.014	.00	.015	.00	.016
Bücherbesitz	.16			.09 ***	.024	.09 ***	.024
kulturelle Praxis	.13			.08 ***	.017	.08 ***	.017
soziale Praxis	.11			.05 **	.019	.05 **	.019
Schulform (Ref. AG, 1 = BG)	-.05					.01	.021
R^2		.023		.044		.044	

Anmerkung: AG: allgemeinbildendes Gymnasium; BG: berufliches Gymnasium; ISEI: International Socio-Economic Index of Occupational Status; Abiturnote: umgepolt; r = Pearson Correlation; b = standardisierter Regressionskoeffizient; $SE(b)$ = Standardfehler von b ; R^2 = multipler Determinationskoeffizient; *** $p < .001$; ** $p < .01$; * $p < .05$.

In Modell 1 zeigt sich zunächst, dass der berufliche Bildungsabschluss ($F_{[4, 71]} = 5.93$; $p = .000$) und der sozioökonomische Status der Herkunftsfamilie ($b = .06$; $t = 2.66$) Effekte auf die Studienintention haben. Wenngleich die Effekte der familiären Strukturmerkmale schwach ausfallen, gehen sie doch in die erwartete Richtung. Vergleicht man den Effekt des sozioökonomischen Status in Modell 1 ($b = .06$) mit der Einfachkorrelation ($r = .13$), bestätigt sich der zuvor postulierte Zusammenhang, dass der Bildungshintergrund positiv auf den sozioökonomischen Status wirkt. Die Effekte der Strukturmerkmale reduzieren sich, wenn die familiären Prozessmerkmale einbezogen werden (Modell 2). Der sozioökonomische Status erreicht nicht mehr das Signifikanzkriterium ($b = .03$; $t = 1.25$) und der Effekt der beruflichen Bildung reduziert sich ($F_{[4, 71]} = 2.76$; $p = .034$). Die familiären Prozessmerkmale besitzen ihrerseits einen signifikanten Effekt auf die Studienintention. Die zum Teil deutliche Reduzierung der Effekte der Strukturmerkmale verdeutlicht, dass sie größtenteils über die familiären Prozessmerkmale vermittelt sind. Insgesamt ist der Anteil der aufgeklärten Varianz mit 4,4 Prozent relativ gering. Allerdings zeigt sich, dass die

familiären Prozessmerkmale zusätzliche Varianz aufklären. Dieser Befund deutet darauf hin, dass eine ausschließliche Berücksichtigung der familiären Strukturmerkmale zu einer Unterschätzung des sozialen Herkunftseffekts führt.

Im nächsten Schritt wurde die Schulform in die Regressionsgleichung aufgenommen. Dies führt bei Kontrolle der soziokulturellen Merkmale der Herkunftsfamilie zu keiner Verbesserung der Erklärungskraft des Modells. Bei hoher Robustheit der übrigen Regressionsgewichte gibt es keinen diskriminierenden Effekt der Schulform (vgl. Tabelle 1).

In den bisher vorgestellten Modellen ist es noch nicht möglich, primäre und sekundäre soziale Disparitäten voneinander zu trennen. Mit der Berücksichtigung leistungsbezogener Maße kann dieser Schritt realisiert werden. Für den Hochschulübergang und die Studienintention sind vor allem die sekundären sozialen Effekte interessant. Sekundäre Effekte liegen vor, wenn es bei gleicher schulischer Leistung einen Effekt familiärer Strukturmerkmale auf den Hochschulübergang gibt. In Tabelle 2 sind die Schätzergebnisse zur Vorhersage der Studienintention unter Berücksichtigung der Leistungsindikatoren aufgeführt.

Ein deutlicher Anstieg der Erklärungskraft ($R^2 = .045 \rightarrow R^2 = .082$) ergibt sich bei Hinzunahme der Fachleistungen (Modell 4). Es zeigt sich der erwartete Effekt, wonach sich mit besseren Ergebnissen in den Leistungstests die Stu-

Tabelle 2: Regression der Studienintention auf Geschlecht, familiäre Struktur- und Prozessmerkmale, Schulform, Leistungstests und Abiturnote unter Kontrolle des Geschlechts und der regionalen Herkunft (standardisierte Regressionskoeffizienten, $N = 4.730$)

		Modell 4		Modell 5		Modell 6	
	<i>r</i>	<i>b</i>	<i>SE(b)</i>	<i>b</i>	<i>SE(b)</i>	<i>b</i>	<i>SE(b)</i>
ISEI	.13	.03	.022	.03	.022	.05 *	.024
Berufsbildung der Eltern (Ref. Uni-Abschluss)		$F_{[4, 71]} = 2.16;$ $p = .083$		$F_{[4, 71]} = 2.30;$ $p = .069$		$F_{[4, 71]} = 2.75;$ $p = .035$	
– kein Abschluss	-.05	.02	.023	.03	.023	.01	.022
– Lehrabschluss	-.14	-.05	.024	-.03	.025	-.05 *	.022
– Fachschulabschluss	-.09	-.03	.025	-.01	.026	-.02	.024
– FH-Abschluss	-.02	.01	.016	.02	.016	.02	.016
Bücherbesitz	.16	.06 *	.024	.05 *	.023		
kulturelle Praxis	.13	.08 ***	.016	.06 ***	.016		
soziale Praxis	.11	.06 **	.019	.05 **	.019		
Schulform (Ref. AG, 1 = BG)	-.05	.09 ***	.017	.06 *	.023	.03	.019
Mathematikleistung	.19	.20 ***	.017	.06 ***	.019		
Englischleistung	.13	.07 ***	.017	.00	.018		
Abiturnote	.32			.27 ***	.022	.31 ***	.018
R^2		.082		.127		.116	

Anmerkung: AG: allgemeinbildendes Gymnasium; BG: berufliches Gymnasium; ISEI: International Socio-Economic Index of Occupational Status; Abiturnote: umgepolt; *r* = Pearson Correlation; *b* = standardisierter Regressionskoeffizient; *SE(b)* = Standardfehler von *b*; R^2 = multipler Determinationskoeffizient; *** $p < .001$; ** $p < .01$; * $p < .05$.

dienintention erhöht. Zugleich sinken die Regressionsgewichte für das berufliche Bildungsniveau der Herkunftsfamilie, während die Effekte der familiären Prozessmerkmale robust bleiben. Fügt man schließlich die Abiturnote in die Regressionsgleichung ein (Modell 5), erhöht sich mit einer besseren Abiturnote die Studienintention ($b = .27$; $t = 12.15$). Die Effekte der Testleistungen reduzieren sich deutlich. Einen zusätzlichen, wenngleich ebenfalls schwachen Effekt, weist die Mathematikleistung auf. Somit sind die Effekte der Testleistungen auf die Studienintention größtenteils über die Abiturnote vermittelt. Zugleich bleiben Effekte des beruflichen Bildungsniveaus der Herkunftsfamilie und der Prozessmerkmale, wenn auch schwach, erhalten. Im Modell 6 wurden für die soziale Herkunft nur die familiären Strukturmerkmale berücksichtigt. Bei Kontrolle der Schulform und der Abiturnote haben sowohl die berufliche Bildung der Eltern als auch der sozioökonomische Status einen signifikanten Effekt auf die Studienintention. Dieser Befund macht deutlich, dass die ausschließliche Berücksichtigung familiärer Strukturmerkmale ein unvollständiges Bild der Wirkung soziokultureller familiärer Merkmale auf die Studienintention vermittelt.

Im Folgenden sollen die Effekte der familiären Struktur- und Prozessmerkmale weiter analysiert werden, indem danach gefragt wird, ob sie einen voneinander unabhängigen Einfluss auf die Ausprägung der Studienintention besitzen.

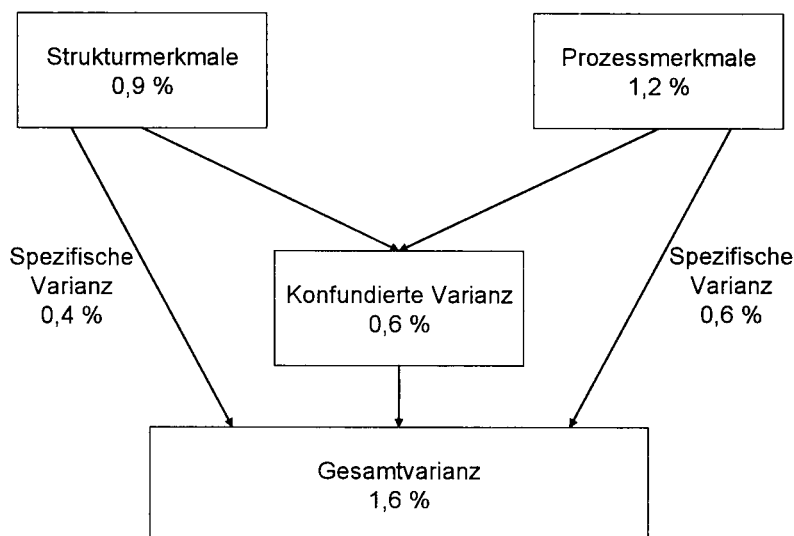
5.3 Zerlegung der durch Struktur- und Prozessmerkmale erklärten Varianz

Um die von Bourdieu und DiMaggio formulierten Annahmen zu den Vermittlungsprozessen der familiären Struktur- und Prozessmerkmale differenzierter analysieren zu können, stehen im folgenden Abschnitt die durch Struktur- und Prozessmerkmale erklärten Varianzanteile im Mittelpunkt. Um den jeweiligen Einfluss dieser beiden Merkmalsgruppen auf die Studienintention zu untersuchen, wurde eine Kommunalitätenanalyse (vgl. Pedhazur, 1982) durchgeführt. Die Kommunalitätenanalyse ermöglicht die Zerlegung der erklärten Varianz (durch die betrachteten Variablen) in prädiktorspezifische und konfundierte Varianzkomponenten. Die prädiktorspezifische Varianzkomponente ist derjenige Anteil der erklärten Varianz, der jeweils auf die Strukturmerkmale und die Prozessmerkmale zurückgeführt werden kann. Die konfundierte Varianzkomponente repräsentiert den Anteil der erklärten Varianz, der auf Kombinationen der beiden Merkmale zurückgeht. Um den Einfluss der Abiturnote zu kontrollieren, wurde vor Durchführung der Kommunalitätenanalyse der Effekt der Abiturnote auspartialisiert und dann mit den Residuen weiter gerechnet. Als Strukturmerkmale fanden der sozioökonomische Status (ISEI) und die berufliche Bildung der Eltern Eingang in die Berechnung. Der Bücherbesitz, die kulturelle Praxis der Schülerinnen und Schüler sowie die soziale Praxis der Familie stehen für die Prozessmerkmale.

In Abbildung 1 sind die Ergebnisse der Kommunalitätenanalyse grafisch dargestellt. Insgesamt beträgt die gesamte erklärte Varianz 1,6 Prozent. Von diesem Varianzanteil sind 0,4 Prozent spezifische Varianz der Strukturmerkmale und 0,6 Prozent spezifische Varianz der Prozessmerkmale. 0,6 Prozent der Varianz werden durch die Kombination der beiden Merkmale erklärt. Insgesamt ist der Anteil aufgeklärter Varianz durch Struktur- und Prozessmerkmale rela-

tiv gering. Es gibt aber einen Anteil spezifischer Varianz der Prozessmerkmale, der unabhängig von den Strukturmerkmalen zur Aufklärung der Gesamtvarianz beiträgt. Damit wird deutlich, dass Prozessmerkmale zwar in hohem Maße mit den Strukturmerkmalen konfundiert sind, sie darüber hinaus aber auch einen eigenständigen Effekt auf die Studienintention besitzen. Dieser Effekt könnte z.B. durch Sozialisationsbedingungen und -erfahrungen jenseits der sozioökonomischen Verortung erklärt werden.

Abbildung 1: Kommunalitätenanalytische Zerlegung der erklärten Varianz durch Struktur- und Prozessmerkmale der Studienintention unter Kontrolle der Abiturnote (N = 4.730)



6. Zusammenfassung und Diskussion

In diesem Beitrag wurde der Zusammenhang zwischen der sozialen Herkunft und der Bereitschaft von Schülerinnen und Schülern, ein Studium beginnen zu wollen, am Ende der gymnasialen Oberstufe untersucht. In einem ersten Schritt wurde der Frage nachgegangen, ob sich beim Hochschulzugang soziale Disparitäten identifizieren lassen. Hierfür wurde die Studienintention von Schülerinnen und Schülern am Ende der gymnasialen Oberstufe in Baden-Württemberg untersucht. Daran anschließend stand die Frage im Mittelpunkt, wie familiäre Struktur- und Prozessmerkmale am Ende der gymnasialen Oberstufe auf die Studienintention wirken. Ausgangspunkt der Überlegungen waren die nach wie vor feststellbaren sozialen Disparitäten beim Zugang zu einem Hochschulstudium. Für die Analyse von Bildungsungleichheiten hat sich in der Bildungs- und Ungleichheitsforschung die Unterscheidung zwischen primären und sekundären Disparitäten als nützlich erwiesen. Diese Unterscheidung ermöglicht es zu überprüfen, ob Herkunftseffekte in der Tat aus einem sozialschichtspezifischen Entscheidungsverhalten resultieren oder auf Leistungsdifferenzen zurückzuführen sind, die aus den einer Familie zur Verfügung stehenden sozioökonomischen Ressourcen resultieren.

Für die weitere Analyse wurden mit den theoretischen Annahmen der gesellschaftlichen Reproduktion von Bourdieu und den mobilitätstheoretischen Annahmen von DiMaggio zwei theoretische Konzeptionen vorgestellt, die unterschiedliche Annahmen über Vermittlungsprozesse soziokultureller Merkmale treffen. Sowohl die Überprüfung der Annahmen Bourdieus als auch der DiMaggios erfordert eine differenzierte Erfassung soziokultureller Merkmale der Herkunftsfamilie. In diesem Zusammenhang wurde die Unterscheidung in familiäre Struktur- und Prozessmerkmale berücksichtigt.

Die berichteten Ergebnisse zur Wirkungsweise sozialer Hintergrundmerkmale weisen zunächst auf sekundäre Disparitäten bei der Studienintention hin. Sekundäre Effekte der Sozialschicht waren zu beobachten, als bei Kontrolle von Leistungsmerkmalen Effekte der familiären Herkunft wirksam blieben. Durch die differenzierte Erfassung des sozialen Hintergrunds mit familiären Struktur- und Prozessmerkmalen konnten Bourdieus Reproduktionsannahme und DiMaggios Mobilitätsthese im Hinblick auf die Studienintention überprüft werden. Die Effekte familiärer Strukturmerkmale (Sozialschicht) sind größtenteils über familiäre Prozessmerkmale (z.B. kulturelles Kapital) vermittelt (vgl. auch Jungbauer-Gans, 2004). Dieser Vermittlungseffekt kann als ein Hinweis auf die Reproduktionsannahme von Bourdieu interpretiert werden. Weitere Analysen haben aber deutlich gemacht, dass das kulturelle und soziale Kapital auch einen von der Sozialschicht unabhängigen Effekt auf die Studienintention hat und so im Sinne DiMaggios Mobilitätsprozesse ermöglicht. Die eigenständigen Effekte der familiären Prozessmerkmale bei Konstanzhaltung der Leistung deuten auf einen Kompensationseffekt des kulturellen Kapitals hin. Das kulturelle Kapital vermittelt also nicht nur den Effekt des sozioökonomischen Status, sondern besitzt darüber hinaus einen eigenständigen Effekt auf die Studienintention. Dieser vom sozioökonomischen Status unabhängige Effekt des kulturellen Kapitals könnte auch Mobilitätsprozesse begünstigen. Kulturelles Kapital (in Form familiärer Prozessmerkmale) kann demnach zur Kompensation herkunftsbedingter Nachteile bei der Ausprägung der Studienintention eingesetzt werden.

Seit Veröffentlichung der PISA-Ergebnisse wurden soziale Disparitäten im Bildungssystem vielfältig untersucht und diskutiert. Die in den 1990er Jahren beginnende Weiterentwicklung und Formalisierung theoretischer Modelle des Übergangs wurden infolge der PISA-Ergebnisse zur Erklärung sozialer Disparitäten verstärkt in der empirischen Forschung angewendet (Maaz et al., 2006). Trotz intensiver Forschungsbemühungen blieb die Frage, welche Mechanismen für die Reproduktion von Bildungsungleichheiten verantwortlich sind, weitgehend offen. Die Ergebnisse der vorliegenden Studie konnten zeigen, dass für die Analyse sozialer Ungleichheit im Bildungssystem der familiäre Hintergrund von Schülerinnen und Schülern in seinen verschiedenen Facetten zu berücksichtigen ist. Damit wurde ein bereits in den 1970er Jahren dokumentierter Befund untermauert, dass die soziale Herkunft von Schülerinnen und Schülern facettenreich ist und einen strukturellen Kontext beschreibt, in den Lern- und Entwicklungsprozesse eingebunden sind (vgl. Oevermann, Kieper, Rothe-Bosse, Schmidt & Wenskowski, 1976).

Für die Erklärung von Mechanismen, die für die Entstehung sozialer Disparitäten der Bildungsbeteiligung verantwortlich sind, liefern die hier berichteten

ten Befunde Erklärungsansätze. Berücksichtigt man ausschließlich Merkmale der familiären Herkunft und leistungsrelevante Indikatoren, so verbleibt die Argumentation auf einer strukturellen Ebene. Es ist so nicht möglich, das zwischen den sozialen Schichten variierende Entscheidungsverhalten, und somit den eigentlichen „Verursacher“ sozialer Disparitäten der Bildungsbeteiligung, zu analysieren. Hierfür sind unter anderem Annahmen über Kosten- und Nutzenkalkulationen unterschiedlicher Bildungsalternativen erforderlich. Für die weitere Forschung sozialer Disparitäten im Bildungssystem und dem damit verbundenen Entscheidungsverhalten an den entscheidenden Gelenkstellen individueller Bildungsbiografien sind neben den Annahmen über unterschiedliche Entscheidungskalküle verschiedener Bildungsalternativen auch die verschiedenen Facetten der soziokulturellen Herkunft der Schülerinnen und Schüler adäquat zu berücksichtigen, um ein angemessenes Bild vom Zusammenwirken familiärer Struktur- und Prozessmerkmale einerseits und den individuellen Entscheidungskalkulationen andererseits zu zeichnen.

Literatur

- Allison, P. D. (2001). *Missing data*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Bathke, G.-W. (1993). *Soziale Herkunft von deutschen Studienanfängern aus den alten und neuen Ländern an den Hochschulen im Wintersemester 1992/93*. Hannover: HIS (HIS-Kurzinformation A 1/93).
- Bathke, G.-W. & Schreiber, J. (1997). *Soziale Herkunft deutscher Studienanfänger*. Hannover: HIS (HIS-Kurzinformation A 11/97).
- Bathke, G.-W. & Schreiber, J. (2001). Zur sozialen Herkunft von Studierenden aus den alten und den neuen Ländern. In I. Lischka & A. Wolter (Hrsg.), *Hochschulzugang im Wandel? Entwicklungen, Reformperspektiven und Alternativen* (S. 99-124). Weinheim: Beltz.
- Bathke, G.-W., Schreiber, J. & Sommer, D. (2000). *Soziale Herkunft deutscher Studienanfänger. Entwicklungstrends der 90er Jahre*. Hannover: HIS (HIS-Kurzinformation A9/2000).
- Baumert, J., Bos, W. & Lehmann, R. (Hrsg.) (2000). *TIMSS/III. Dritte Internationale Mathematik- und Naturwissenschaftsstudie – Mathematische und naturwissenschaftliche Bildung am Ende der Schullaufbahn: Bd. 2. Mathematische und physikalische Kompetenzen am Ende der gymnasialen Oberstufe*. Opladen: Leske + Budrich.
- Baumert, J. & Maaz, K. (2006). Das theoretische und methodische Konzept von PISA zur Erfassung sozialer und kultureller Ressourcen der Herkunftsfamilie. Internationale und nationale Rahmenkonzeption. In J. Baumert, P. Stanat & R. Watermann (Hrsg.), *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000* (S. 11-29). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Baumert, J., Watermann, R. & Schümer, G. (2003). Disparitäten der Bildungsbeteiligung und des Kompetenzerwerbs. Ein institutionelles und individuelles Mediationsmodell. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 6 (1), 46-71.
- Becker, R. (2000a). Klassenlage und Bildungsentscheidungen. Eine empirische Anwendung der Wert-Erwartungstheorie. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 52 (3), 450-474.
- Becker, R. (2000b). Determinanten der Studierbereitschaft in Ostdeutschland. Eine empirische Anwendung der Humankapital- und Werterwartungstheorie am Beispiel sächsischer Abiturienten in den Jahren 1996 und 1998. *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung*, 33 (2), 261-276.
- Becker, R. (2003). Educational expansion and persistent inequalities of education. Utilizing subjective expected utility theory to explain increasing participation rates in

- upper secondary school in the Federal Republic of Germany. *European Sociological Review*, 19 (1), 1-24.
- Becker, R. (2004). Soziale Ungleichheit von Bildungschancen und Chancengleichheit. In R. Becker & W. Lauterbach (Hrsg.), *Bildung als Privileg? Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit* (S. 161-193). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bortz, J. & Döring, N. (1995). *Forschungsmethoden und Evaluation*. Berlin: Springer.
- Boudon, R. (1974). *Education, opportunity, and social inequality: Changing prospects in Western society*. New York: Wiley.
- Bourdieu, P. (1973). Kulturelle Reproduktion und soziale Reproduktion. In P. Bourdieu, *Grundlagen einer Theorie der symbolischen Gewalt* (S. 88-137). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1982). *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1971). *Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs*. Stuttgart: Klett.
- Bradley, R. H., Corwyn, R. F., McAdoo, H. P. & Coll, C. G. (2001). The home environments of children in the United States: Part I. Variations by age, ethnicity, and poverty status. *Child Development*, 72 (6), 1844-1867.
- Breen, R. & Goldthorpe, J. H. (1997). Explaining educational differentials: Towards a formal rational action theory. *Rationality and Society*, 9 (3), 275-305.
- DiMaggio, P. (1982). Cultural capital and school success: The impact of status culture participation on the grades of U.S. high school students. *American Sociological Review*, 47 (2), 189-201.
- DiMaggio, P. & Mohr, J. (1985). Cultural capital, educational attainment, and marital selection. *American Journal of Sociology*, 90 (6), 1231-1261.
- Ditton, H. (2004). Der Beitrag von Schule und Lehrern zur Reproduktion von Bildungsungleichheit. In R. Becker & W. Lauterbach (Hrsg.), *Bildung als Privileg? Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit* (S. 251-279). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ditton, H. & Krüskens, J. (2006). Der Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (3), 348-372.
- Ditton, H., Krüskens, J. & Schauenberg, M. (2005). Bildungsungleichheit – der Beitrag von Familie und Schule. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 8 (2), 285-303.
- Erikson, R. & Jonsson, J. O. (1996). Explaining class inequality in education: The Swedish test case. In R. Erikson & J. O. Jonsson (Hrsg.), *Can education be equalized? The Swedish case in comparative perspective* (S. 1-63). Boulder, CO: Westview Press.
- Esser, H. (1999). *Soziologie. Spezielle Grundlagen: Bd. 1. Situationslogik und Handeln*. Frankfurt a.M.: Campus.
- ETS – Educational Testing Service (1997). *TOEFL 1997 edition. Test and score manual*. Princeton, NJ: ETS.
- Ganzeboom, H. B. G., DeGraaf, P. M., Treiman, D. J. & DeLeeuw, J. (1992). A standard international socio-economic Index of occupational status. *Social Science Research*, 21 (1), 1-56.
- Geißler, R. (2002). *Die Sozialstruktur Deutschlands. Die gesellschaftliche Entwicklung vor und nach der Vereinigung*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Georg, W. (2004). Cultural capital and social inequality in the life course. *European Sociological Review*, 20 (4), 333-344.
- Isserstedt, W., Middendorff, E., Weber, S., Schnitzer, K. & Wolter, A. (2004). *Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2003. 17. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch HIS Hochschul-Informationen-System*. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Jungbauer-Gans, M. (2004). Einfluss des sozialen und kulturellen Kapitals auf die Lesekompetenz. Ein Vergleich der PISA-2000-Daten aus Deutschland, Frankreich und der Schweiz. *Zeitschrift für Soziologie*, 33 (5), 375-397.

- Jungbauer-Gans, M. (2006). Kulturelles Kapital und Mathematikleistungen – eine Analyse der PISA 2003-Daten für Deutschland. In W. Georg (Hrsg.), *Soziale Ungleichheit im Bildungssystem: Eine empirisch-theoretische Bestandsaufnahme* (S. 175-198). Konstanz: UVK Universitätsverlag Konstanz.
- Köller, O. & Trautwein, U. (2004). Englischleistungen von Schülerinnen und Schülern an allgemein bildenden und beruflichen Gymnasien. In O. Köller, R. Watermann, U. Trautwein & O. Lüdtke (Hrsg.), *Wege zur Hochschulreife in Baden-Württemberg. TOSCA – Eine Untersuchung an allgemein bildenden und beruflichen Gymnasien* (S. 285-326). Opladen: Leske + Budrich.
- Köller, O., Watermann, R., Trautwein, U. & Lüdtke, O. (Hrsg.) (2004). *Wege zur Hochschulreife in Baden-Württemberg. TOSCA – Eine Untersuchung an allgemein bildenden und beruflichen Gymnasien*. Opladen: Leske + Budrich.
- Kunter, M., Schümer, G., Artelt, C., Baumert, J., Klieme, E., Neubrand, M., Prenzel, M., Schiefele, U., Schneider, W., Stanat, P., Tillmann, K.-J. & Weiß, M. (2002). *PISA 2000: Dokumentation der Erhebungsinstrumente*. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (Materialien aus der Bildungsforschung, 72).
- Lehmann, R. H., Peek, R. & Gänßfuß, R. (1997). *Aspekte der Lernausgangslage von Schülerinnen und Schülern der fünften Klassen an Hamburger Schulen*. Hamburg: Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung, Amt für Schule.
- Lüdtke, O., Köller, O., Bundt, B., Gomolka, J. & Watermann, R. (2004). Durchführung und methodische Grundlagen der TOSCA-Studie. In O. Köller, R. Watermann, U. Trautwein & O. Lüdtke (Hrsg.), *Wege zur Hochschulreife in Baden-Württemberg. TOSCA – Eine Untersuchung an allgemein bildenden und beruflichen Gymnasien* (S. 121-151). Opladen: Leske + Budrich.
- Maaz, K. (2006). *Soziale Herkunft und Hochschulzugang. Effekte institutioneller Öffnung im Bildungssystem*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Maaz, K., Hausen, C., McElvany, N. & Baumert, J. (2006). Stichwort: Übergänge im Bildungssystem. Theoretische Konzepte und ihre Anwendung in der empirischen Forschung beim Übergang in die Sekundarstufe. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (3), 299-327.
- Maaz, K., Nagy, G., Trautwein, U., Watermann, R. & Köller, O. (2004). Institutionelle Öffnung trotz bestehender Dreigliedrigkeit. Auswirkungen auf Bildungsbeteiligung, schulische Kompetenzen und Berufaspirationen. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 24, (2), 146-165.
- Mayer, K. U. (2003). Das Hochschulwesen. In K. S. Cortina, J. Baumert, A. Leschinsky, K. U. Mayer & L. Trommer (Hrsg.), *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick* (S. 581-624). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Mohr, J. & DiMaggio, P. (1995). The intergenerational transmission of cultural capital. *Research in Social Stratification and Mobility*, 14, 167-199.
- Müller, H.-P. (1986). Kultur, Geschmack und Distinktion. Grundzüge der Kulturosoziologie Pierre Bourdieus. In F. Neidhardt, M. R. Lepsius & J. Weiß (Hrsg.), *Kultur und Gesellschaft* (S. 162-190). Opladen: Westdeutscher Verlag (Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderheft 27).
- Müller, W. & Pollak, R. (2004). Weshalb gibt es so wenige Arbeiterkinder in Deutschlands Universitäten? In R. Becker & W. Lauterbach (Hrsg.), *Bildung als Privileg? Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit* (S. 311-325). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- OECD (Hrsg.) (2003). *Bildung auf einen Blick. OECD-Indikatoren 2003*. Paris: OECD.
- Oevermann, U., Kieper, M., Rothe-Bosse, S., Schmidt, M. & Wenskowski, P. (1976). Die strukturelle Einbettung von Sozialisationsprozessen: Empirische Ergebnisse zur Ausdifferenzierung des globalen Zusammenhangs von Schichtzugehörigkeit und gemessener Intelligenz sowie Schulerfolg. *Zeitschrift für Soziologie*, 5 (2), 197-199.
- Pedhazur, E. J. (1982). *Multiple regression in behavioral research: explanation and prediction*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

- Raudenbush, S. W. & Bryk, A. S. (2002). *Hierarchical linear models. Applications and data analysis methods* (2. Auflage). Newbury Park, CA: Sage.
- Rubin, D. B. (1987). *Multiple imputation for nonresponse in surveys*. New York: Wiley.
- Schafer, J. L. (1999). *NORM: Multiple imputation of incomplete multivariate data under a normal model, version 2*. Software for Windows 95/98/NT, available from <http://www.stat.psu.edu/~jls/misoftwa.html>.
- Schafer, J. L. & Graham, J. W. (2002). Missing data: Our view of the state of the art. *Psychological Methods*, 7 (2), 147-177.
- Schnabel, K. U., Alfeld, C., Eccles, J. S., Köller, O. & Baumert, J. (2002). Parental influence on students' educational choices in the United States and Germany: Different ramifications – same effect? *Journal of Vocational Behavior*, 60 (2), 178-198.
- Schnabel, K. U. & Gruehn, S. (2000). Studienfachwünsche und Berufsorientierungen in der gymnasialen Oberstufe. In J. Baumert, W. Bos & R. Lehmann (Hrsg.), *TIMSS/III. Dritte Internationale Mathematik- und Naturwissenschaftsstudie – Mathematische und naturwissenschaftliche Bildung am Ende der Schullaufbahn: Bd. 2. Mathematische und physikalische Kompetenzen am Ende der gymnasialen Oberstufe* (S. 405-453). Opladen: Leske + Budrich.
- Watermann, R. & Baumert, J. (2006). Entwicklung eines Strukturmodells zum Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und fachlichen und überfachlichen Kompetenzen: Befunde national und international vergleichender Analysen. In J. Baumert, P. Stanat & R. Watermann (Hrsg.), *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000* (S. 61-94). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Watermann, R. & Maaz, K. (2006). Soziale Herkunft und Studienintention am Ende der gymnasialen Oberstufe: Institutionelle und individuelle Einflussgrößen. In W. Georg (Hrsg.), *Soziale Reproduktion: Eine empirisch-theoretische Bestandsaufnahme* (S. 227-263). Konstanz: UVK Universitätsverlag Konstanz.
- Watermann, R., Nagy, G. & Köller, O. (2004). Mathematikleistungen in allgemein bildenden und beruflichen Gymnasien. In O. Köller, R. Watermann, U. Trautwein & O. Lüdtke (Hrsg.), *Wege zur Hochschulreife in Baden-Württemberg. TOSCA – Eine Untersuchung an allgemein bildenden und beruflichen Gymnasien* (S. 205-283). Opladen: Leske + Budrich.
- Westat (2002). *WESVAR 4.2*. Rockville: Westat.
- Zinnecker, J. & Georg, W. (1996). Soziale Interaktionen in der Familie und ihre Wirkung auf Schulleistungen und Schulerfolg des Kindes. In J. Zinnecker & R. K. Silbereisen, *Kindheit in Deutschland. Aktueller Survey über Kinder und ihre Eltern* (S. 303-314). Weinheim: Juventa.
- Dr. Kai Maaz, Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Lentzeallee 94, 14195 Berlin, E-Mail: maaz@mpib-berlin.mpg.de
- Prof. Dr. Rainer Watermann, Georg-August-Universität Göttingen, Pädagogisches Seminar, Waldweg 26, 37073 Göttingen, E-Mail: rwaterrm@uni-goettingen.de

Eingereicht am: 04.12.2006

Überarbeitet angenommen (submitted paper): 30.01.2007